



Projektrapport från Institutionen
för pedagogik

NR 1:2007

Reflektion gör sig icke självt

Elisabeth Andersson



Reflektion gör sig icke självt

Elisabeth Andersson

Innehållsförteckning

Förord	4
REFLEKTION GÖR SIG ICKE SJÄLVT	6
SYFTE	8
SAMTAL OCH LYSSNANDE	9
Det goda samtalet	9
Många gånger försummas meningsfulla utbyten	9
Det öppna lyssnandets möjlighet	10
Bekräftelsen överväger framför reflektion	11
Det sokratiska samtalet	11
Att samtala är att lyssna	12
<i>En god lyssnare</i>	12
<i>Utmärkande för en mindre god lyssnare</i>	12
Att skriva är att samtala med sig själv	13
Kommentar	13
REFLEKTION	14
Reflexiv kompetens	15
Praktisk reflektion	16
Att återkalla det som skett	17
Reflektion i lärarutbildningen	17
Behov av att utveckla den kollektiva reflektionen	18
Praxisbegreppet	18
En reflekterande praktiker	21
Kommentar	21
DEN KOLLEKTIVA REFLEKTIONEN	22
En analytisk diskurs	22
Rundan med ärenden	22
Notera - Fundera - Sammanfatta - Reflektera - Notera	23
Aktionslärgrupper och att formulera den nuvarande förståelsen och reflektionen	23
Problembaserat lärande	24
Kommentar	25

SLUTSATSER	26
På vilket sätt kan lärarutbildningen få/ge tid för samtal och reflektion?	26
På vilket sätt kan vi säkerställa möjlighet att ge och få respons?	26
På vilket sätt kan reflektion tränas?	27
Referenser	28

Förord till arbetsrapporter i projektet ”Yrkesdagbok – mentorskap – reflektion. Tre redskap i lärarutbildningen.

Vid Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik, pågår sedan 2004 ett forsknings- och utvecklingsprojekt, Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen. Projektet finansieras av Rådet för högre utbildning och löper över tre år. Det övergripande syftet för projektet är att med utgångspunkt i studenters dagboksskrivande utveckla redskap för att stödja det individuella såväl som det kollektiva lärandet. I projektet deltar tre olika aktörer, studenter, mentorer och forskare knutna till lärarutbildningen. Mentorn, dvs. en lärare med förankring i förskolans eller skolans verksamhet ses som en viktig aktör på två plan dels som medskapare i studenternas lärande dels som medskapare i en egen läroprocess vad gäller att utveckla förmåga att problematisera begreppet reflektion i relation till studenter och deras lärande. Till projektet finns också knutet en utvärderare.

Vi som arbetar inom projektet har som ambition att fortlöpande informera om arbetet till dem som kan vara intresserade av att veta hur arbetet fortskrider. Istället för några få, omfattande rapporteringar har vi valt att publicera skrifter som har karaktär av arbetsrapporter och som dokumenterar delar av det pågående arbetet inom projektet. Av naturliga skäl får därför rapporterna varierande innehåll och varierande grad av ”vetenskaplig tyngd”.

Det är projektmedlemmarnas önskan att studenter, lärarutbildare, lärare i förskola och skola, forskare och andra alla skall hitta den information de söker om projektet i våra rapporter. Vi önskar också att läsarna skall inspireras att reflektera vidare kring de frågor som behandlas i rapporterna.

Den här rapporten, nr 4 i serien, handlar om samtal och kollektiv reflektion som ett verktyg i lärarutbildningen. I rapporten diskuteras och problematiseras begreppen i relation till deras möjligheter att vara redskap för lärande både under utbildningen och i yrkespraktiken

Borås i Februari 2007
Sonja Kihlström
Birgitta Davidsson
Elisabeth Andersson
Ingamay Larsson

Hemsida: www.hb.se/ped/YRM

REFLEKTION GÖR SIG ICKE SJÄLVT

Tankar om reflektion som ett verktyg i lärarutbildning

Ett av de verktyg för lärande som fokuseras inom projektet *Yrkesdagbok, reflektion och mentorskap* är *Reflektion*. Många studenter och även lärare inom lärarutbildningen saknar kunskap om vad reflektion innebär. Begreppet har inte problematiserats tillräckligt och det utgör inte en tydlig röd tråd i utbildningen. Reflektion gör sig icke själv och det är inte självklart att yrkesdagboken och skrivandet bidrar till reflektion. Detta påstående är en av de slutsatser jag som projektmedlem och handledare drar då projektarbetet närmar sig sitt slut. I vår projektansökan beskrev vi hur yrkesdagboken ses som en tillgång och som något värdefullt och något man som student vill använda sig av. Men i realiteten använder sig de flesta studenter ändå inte av yrkesdagboken. Detta faktum förklaras av att studenterna saknar metoder och redskap för hur innehållet kan problematiseras. Studenterna ser inte riktigt meningen med att skriva. Många menar att de skriver ändå så mycket under utbildningen. Studenterna framhåller också att de i samtal med studiekamrater reflekterar över både teori och praktik. Under projektets gång har yrkesdagboken och skrivandet tonats ner och fokus har mera riktats in på reflektion och det goda samtalet i grupp. Mycket av projektets arbete har handlat om att finna olika modeller för hur mentorn kan ”leda” och strukturera mentorsträffarna till en arena för reflekterande samtal. Vilket också har dokumenterats i en handbok för mentorer.¹

Ett flertal forskningsrapporter och studier både inom det egna lärosätet (Andersson, 2002; Arvidsson, 2006, Davidsson m.fl.1999, Eriksson m.fl.1999, Eriksson, 2001, Strömberg, 2001) och andra lärarutbildningar, nationellt (Berglund 1988; Emsheimer, 2002) och internationellt (El-Dib, 2002) bekräftar det resultat som gjorts inom det aktuella projektet och som beskrivs av Kihlström (2005) i en av projektets rapporter.² Projektrapporten fastslår att många studenter saknar kunskap om begreppet reflektion. Det finns ett fåtal studenter som verkligen ser skrivandet som ett verktyg där de hämtar underlag till reflektion och som är mycket positiva till att skriva. Men i det stora hela lämnas studenten att själv att ta ansvar för uppmaningen att skriva och reflektera. Kihlström konstaterar att skrivandet och reflektionen fordrar både tid och respons och träning.

¹ *Mentorshandbok* (Andersson & Larsson, 2006) Skrifter från Institutionen för pedagogik Nr 3: 2006

² *Att skriva yrkesdagbok och att reflektera* (Kihlström, 2006)

Något som ofta framkommer då man påtalar behovet av reflektion inom snart sagt alla sektorer av samhället är bristen på både tid och rum. På lärarutbildningen vid Högskolan i Borås har alltsedan 1997 en medvetenhet om detta fenomen funnits och en ambition att skapa en arena för den yrkesmässiga reflektionen. Yrkesdagboken³, mentorn och mentorsgruppsträffar är det pedagogiska och organisatoriska uttrycket för att möta detta behov av tid för samtal och reflektion. Trots användning av både yrkesdagbok och mentorskap sedan flera år har det visat sig att det finns ett behov av att utveckla metoder för att stödja och underlätta skrivandet och det reflekterande samtalet inom mentorsgruppen och under utbildningen i övrigt.

Både studenter och mentorer menar att det är det reflekterande samtalet som är det viktigaste vid mentorsgruppsträffen. Att få lov att komma till mentorsträffen full av upplevelser och frågor och att möta varandra och mentorn för givande samtal i en öppen och fri anda utan krav, är av stor betydelse. Denna rapport tar sin utgångspunkt i behovet av att utveckla reflektionen som ett viktigt och centralt verktyg för den blivande läraren. Rapporten kan ses som ett försök att närmare utreda vad begreppet reflektion innebär och att presentera konkreta modeller för reflektionsövningar (*praktisk reflektion*).

En återkoppling till syftet med projektet är kanske på sin plats. I syftet ingick att

- *genom dialog om det som dokumenterats i dagboken kommunicera, utveckla och använda gemensamma begrepp i samtal om pedagogisk yrkesverksamhet.*
- *genom dialog i mentorsgruppen utveckla ett gemensamt yrkesspråk och förmåga till pedagogisk reflektion.*
- *finna former och modeller för att utveckla mentorns roll i lärarutbildningen i relation till studenters dagboksskrivande och reflektion;*
- *genom reflekterande dialoger inom mentorsgruppen utveckla den inomprofessionella kompetensen.*

³ Från utbildningsplanen för lärarutbildningen; Under hela utbildningstiden skall utbildningen innehålla moment kring skrivandet av s.k. yrkesdagbok. Att skriva yrkesdagbok utgör en del i utvecklandet av yrkesprofessionell kunskap relaterad till läraryrkets olika innehåll och delar. Den bidrar till utvecklandet av ett vetenskapligt förhållningssätt

SYFTE

Denna delrapport syftar främst till att något svara mot ett av projektets syften, det som handlar om att finna former och modeller för att utveckla studenters förmåga till reflektion. Detta görs genom att studera olika teorier och modeller för det reflekterande samtalet i grupp. Sökorden blir *Samtal - Reflektion - Kollektiv reflektion*.

SAMTAL OCH LYSSNANDE

Detta avsnitt inleds med några olika definitioner på samtalet. Vad kännetecknar samtalet? Vad menas med det goda samtalet? Till samtalet hör naturligtvis lyssnandet vilket också fokuseras i detta avsnitt. Det finns många definitioner på samtalet. I mentorsgruppen ges möjligheter till att både tala och att lyssna samt analysera och reflektera över innehållet i samtalen. Det är värdefullt att både mentor och studenter är förtrogna med vad som kännetecknar det goda samtalet. På så sätt kan man vara mer uppmärksam på sig själv som både lyssnare och talare.

Det goda samtalet

Samtal bidrar till att människor lär känna sig själva och andra och därigenom uppövas förmågan att skapa trygga och stabila relationer skriver Lindgren (2000) i sin avhandling om mentorskap inom högre utbildning.

”God kommunikation är lika stimulerande som starkt kaffe och det är precis lika svårt att sova efteråt” skriver Persson (2005) en av projektets mentorer i sitt fördjupningsarbete om mentorskap. Hon menar att samtalet måste beröra och kännas angeläget. Alla måste vara mentalt närvarande, vara ärliga och öppna, både som talare och lyssnare, så att det som någon upplever som viktigt att föra fram verkligen sägs. Persson menar att reflekterande samtal ska leda till att se egna förutsättningar, möjligheter och begränsningar. Det är genom självkänedom man bygger en egen trygghet och personlig utveckling. Hon framhåller reflektionen över det egna tänkandet och förmågan att ifrågasätta egna känslor och handlingar.

Många gånger försummas meningsfulla utbyten

Trots att språket är människans värdefullaste tillgång försummas många gånger meningsfulla utbyten skriver Lindgren (2000). Hon refererar till flera författare som gör skillnad på prat och tal. De menar att människor oftast debatterar, kommenderar, konverserar, skvallrar och klagar och att det är sällan som det goda reflekterande samtalet uppstår.

Detta kan bero på slentrian men kanske också på att det upplevs svårt på olika sätt att samtala. De flesta människor vill bli sedda, känna trygghet för att öppet kunna möta en annan människa, tidigare erfarenheter kan ha bidragit till att de undviker närhet och djupa samtal. Lindgren skriver att en orsak kan vara känslor av ensam-

het och otillräcklighet. Effektivitetskrav och brist på tid gör att det mest blir ytligt prat.

Detta bekräftas av Mollberger Hedqvist (2006) som i sin doktorsavhandling undersöker hur pedagoger kan utveckla sin yrkeskicklighet genom samtal. Hon studerar de samtal och berättelser som uppstår mellan pedagoger under barnkonferenser och under grupphandledning. Hon finner två olika sätt att förhålla sig och att samtala. Hon beskriver samtal och berättelser där erfarenheten hålls tillbaka, den generella kunskapen och regler styr pedagogernas förhållningssätt. I samtalet framträder pedagogernas föreställningar om de olika synsätten på kunskap. De olika synsätten konstateras men bryts aldrig mot varandra. Det bjuds inget motstånd i dialogen mellan pedagogerna. Det handlar om reproduktion och att agendan utestänger den egna rösten, pedagogerna möter varandra med den givna kunskapen. De vet hur saker och ting förhåller sig. De tar sin egen kunskap för given. Nyfikenheten och alternativa tankar och göranden uteblir. Det handlar mer om bekräftelse än om reflektion

Det öppna lyssnandets möjlighet

Mollberger Hedqvist (2006) finner också ett annat sätt att förhålla sig och det kallar hon *Det öppna lyssnandets möjlighet*. Pedagogerna lär i dialogen de skymtar sin egen erfarenhet och de sätter ord på sin erfarenhet. Genom pedagogernas berättelser blir den egna erfarenheten synlig och tillgänglig. Att mötas blir ett lyssnandets utmaning och en öppenhet för nya erfarenheter och en möjlighet att vända blicken mot sig själv. Författaren menar att den insiktsskapande dialogen har skapats ur en reflektion över mötet med barnet.

Hon sammanfattar och skriver att pedagogernas blick mycket sällan vändes till en reflektion över mötet med sig själv. Pedagogernas insikter om barnet framträder i berättelserna. Men deras insikter om sig själva lyser med sin frånvaro. När blicken har vänts mot dem själva har pedagogerna nyfiket närmat sig ett öppet lyssnande till sig själva och till varandra i handledningssamtalet. Detta att lyssna till sig själv blir en möjlighet till förståelse menar Mollberger Hedqvist. Det finns en inneboende kunskap i pedagogernas erfarenheter som kan komma till uttryck och bli en medveten kunskap. Hon framhåller att goda pedagoger kräver goda samtal och att samtal är en kunskapsform där man fördjupar sitt yrkeskunnande genom att samtala med sina kollegor. Om samtalet blir gott eller dåligt, beror på hur vi möter och förhåller oss till de utmaningar som samtalet ställer oss inför.

Bekräftelsen överväger framför reflektion

I pedagogernas vardag finns dessa olika synsätt och insikten om skillnader i synsätt är en aspekt av pedagogens yrkeskunnande. Mollberger Hedqvist ser inte eller mycket sällan en förbindelse mellan pedagogernas föreställningar och deras erfarenhetsvärld i samtalen.

Samtalen cirkulerar kring deras föreställningar om kunskap, tankar om kunskap - kunskapssyn. För att gå vidare i reflektionsprocessen och undersöka sina erfarenheter krävs en berättelse som kommer ur handlingen - görandet i yrkesutövandet. Berättandet tar med sig handlingen till tanken. Mollberger Hedqvist (2006) menar att det är viktigt återvända till handlingen och genom berättelsen kan handlingen förbindas med tanken. Med andra ord vi reflekterar över handlingen och har möjlighet att ompröva den. Det vill säga att vi är öppna för våra erfarenheter och att någon mottar vår berättelse och ger oss respons.

Hon skriver vidare att för att utveckla ett yrkeskunnande i ett samtal krävs denna lyssnande hållning till varandra där olika sätt att se och handla får brytas mot varandra. Ett lärande som kommer inifrån handlar om att förstå det man erfarit.

Pedagogernas medvetenhet om sin kunskap och deras bekräftelse av sig själva handlar mest om att sätta ord på det de redan vet och att de bekräftar sig själva i motsats till att de utmanar sig själv. Bekräftelsen överväger framför reflektion. Bekräftelse och reflektion handlar om omsorg och utmaning. Att bekräfta sig själv är ett slags omsorgsperspektiv på sig själv Att utmana sig själv är att befinna sig i en kreativ motgång i yrkeskunnandet menar Mollberger Hedqvist.

Det sokratiska samtalet

Det sokratiska samtalet utmärks av ett lyssnande som gör att insikten hos den andre kommer fram av sig själv. Bjurwill (1998) beskriver det sokratiska samtalet som består av följande kriterier Det är fritt löpande - dialogen är öppen för påkallade och opåkallade idéer. Vidare utmärks det sokratiska samtalet av att man accepterar den tysta kunskapen som grund för inläring, den personliga eller privata kunskapen, den praktiska kunskapen. Vardagligheten ses som en plattform för pedagogisk påverkan. Det utmärks vidare av improvisation och tolerans för oliktankande och en bredvillighet att ändra ståndpunkt och inställning, en vilja att bjuda på sig själv är också något som utmärker det sokratiska samtalet.

Att samtala är att lyssna

Att föra ett samtal en verklig dialog innebär alltså till stor del att kunna lyssna och lyssna in. Inom aktionslärandet använder man sig av lärgrupper där det lärande samtalet är centralt. Jag finner där konkreta former för ett aktivt lyssnande. Deltagarna i lärgrupperna uppmanas att reflektera över den egna lyssnarkompetensen. Aktivt lyssnande innebär en förmåga att hänga med, att lyssna för full förståelse och att matcha och stimulera samtalet. Det viktigaste är att lyssna aktivt engagerat och intresserat. Här är kriterierna på en god lyssnare enligt aktionslärandet.⁴

En god lyssnare

- Tar vara på tillfället frågar sig ”vad kan jag lära mig av detta”?
- Undviker att bedöma, lyssnar för full förståelse.
- Lyssnar efter centrala teman eller idéer
- Är engagerad och visar också det med kroppsspråket - Ger feedback, frågar, stämmer av.
- Kämpar med okoncentration - Tolkar laddade ord och söker feedback på sin tolkning.
- Förutser, sammanfattar, lyssnar mellan raderna och ser helheten.
- Försöker möta samtalspartners sinnestämning, kalibrerar in stämning och matchar partnern.
- Ger akt på kroppsspråk - Har och uppvisar empati

Utmärkande för en mindre god lyssnare

- Slutar lyssna om framförandet eller ämnet är tråkigt - Brukar ofta råka i argumentation.
- Lyssnar hela tiden efter fakta. Lyssnar inte till helheten.
- Blir lätt distraherad, hoppar i diskussionen.
- Visar inte engagemang, låtsas mer vara intresserad men kämpar inte med sin okoncentration.
- Reagerar på värdeladdade ord - Dömer ofta och snabbt.
- Tar egen utflykt i ord om samtalspartnern är långsam och avbryter.

⁴ Referat *Reflektera över din lyssnarkompetens* Utbildningsmaterial för aktionslärande metodkonsult Stefan Bergstrand 2001-01-10 Centrum för Aktionslärande i Sverige

- Försöker i samtalet övertyga partnern om sin egen sanning.
- Startar gärna samtal med förbipasserande eller inbrytare.
- Påpekar ofta det som han/hon tycker är fel - Ignorerar kroppssignaler som ges.
- Visar ingen inlevelseförmåga⁵

Att ges tillfälle att analysera sig själv som lyssnare och att inventera sina mindre goda lyssnar erfarenheter leder också till att man som deltagare i en samtalsgrupp kan ge tydliga signaler om hur man vill bli bemött. Om man upplever förtryckande samtal är det viktigt att kunna ge tydliga signaler så att ”förtryckaren” kan reflektera över sitt beteende och i bästa fall förändra samtalsbeteendet menar Bergstrand.

Att skriva är att samtala med sig själv

Ett sätt att förtydliga, förädla och fördjupa den egna kunskapen är att skriva. Dagboksskrivande kan vara som att samtala med sig själv skriver Davidsson & Boglind (2000) I syfte att få bättre och djupare förståelse för något kan man säga att tanken stannar upp vid en företeelse t.ex. en händelse i förskola eller skola, något som man känner ett behov av att få en djupare förståelse av. Davidsson och Boglind refererar till Bengtssons (1996) båda begrepp *självreflektion* och *reflektion som tänkande* och framhåller att syftet med att skriva yrkesdagbok är att stödja både självreflektion och reflektion över det kommande yrket. När man har tänkt färdigt kommer en skrivfas menar Tiller (1998) i loggboken skriv man ner vad som händer. I dagboken integreras också tankar och känslor. Analytiskt kommer dagbokskrivandet efter loggboken.

Kommentar

Att samtala betyder att öppet våga möta en annan människa och därigenom också att möta sig själv. För att det goda samtalet skall infinna sig krävs ett aktivt lyssnande. Genom att identifiera det goda samtalet kan man uppöva sin lyssnarkompetens. Att skriva kan ses som ett samtal med sig själv. Tiller menar att i det första stadiet av skrivandet noterar man det som händer (loggboken) därefter går man tillbaka till det man skrivit och där integreras också tankar och känslor.

⁵ Referat *Reflektera över din lyssnarkompetens* Utbildningsmaterial för aktionslärande metodkonsult Stefan Bergstrand 2001-01-10 Centrum för Aktionslärande i Sverige

REFLEKTION

Rent språkligt härstammar begreppet reflektion från det latinska verbet reflectere. Ordboken⁶ beskriver betydelseerna *återkasta återspegla tänka, fundera överväga*. Här innebär reflektion att i tankarna gå tillbaka för att ”tänka efter”. Emsheimer (2005) har en definition på reflektion den får också bli min

Reflektion skiljer sig från vanligt ”tänkande” eller ”grubblande” genom att den är påtagligt målinriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar. (s.5)

Dewey (1996) har utarbetat en teori angående reflektion i läraryrket. Det reflekterade tänkandets början är en upplevelse som får en att stanna upp. Reflektionens olika stadier definieras. Det handlar om att formulera ett problem och hypoteser för problemets lösning, samla relevanta observationer för att testa hypoteserna i tanke och handling. Det sista stadiet menar Dewey kan bestå i att se in i framtiden genom att göra en prognos en förutsägelse.

Reflektionen innefattar observation. Reflektionen innefattar också förslag. Data och idéer påverkar varandra ömsesidigt och är oundgängliga faktorer i det reflekterande tänkandet. Dewey ser fem faser eller aspekter av det reflekterande tänkandet:” Förslag - Intellektualisering - Den vägledande idén - Hypotesen - Resonemang”. Ordningföljden mellan dessa faser är inte given. En fas kan också utvidgas. Dewey menar att hypotesen prövas genom handlingar. Reflektionen innebär också en hänvisning till framtiden och till det förflutna. Förmågan att strukturera kunskaper utgörs till stor del av att man granskar tidigare fakta och idéer och att man relaterar dem till varandra utifrån en ny bas, nämligen den slutsats man kommit fram till.

Van Manen i Alexandersson (1994) menar att reflektion har blivit ett annat ord för ”tänka” inom undervisning i meningen av att överväga. Van Manen pekar på möjligheterna att bli medveten om sin kunskap och få möjligheter att utveckla den genom reflektionen. I en tankeväckande reflektion kan läraren upptäcka vad han gjort och inse både begränsningar och möjligheter. Van Manen ser det också som problematiskt att det råder en sådan brist på tillfällen då kollegor kan reflektera tillsammans runt sin praktik. Han ser fyra nivåer av systematisk reflektion.

⁶ Bonniers Svenska ordbok (1989) Malmström-Györki-Sjögern

- Det vardagliga tänkandet
- Då vi sätter ord på våra erfarenheter
- Därefter en mera systematisk reflektion över egna och andras erfarenheter med målet att komma till teoretisk förståelse och kritisk insikt.
- Slutligen ett metatänkande, vi tänker över vårt sätt att reflektera och teoretisera för att komma till en mer självreflekterande uppfattning om kunskapens väsen

Tiller (1998) menar att det är mycket viktigt att läraren liksom spelarna tar "time out" för att få en helhetssyn och en större överblick över spelet, en distansering. Läraren behöver liksom spelaren skaffa sig distans till sin egen verksamhet. Tiller beskriver hur läraren kan använda sig av ett outnyttjat utrymme för reflektion i vardagen, han föreslår fem minuter varje dag. Tiller ser tre steg där man använder tre minuter till att tänka på de ljusa och positiva händelserna - varför blev det så bra? Därefter använder man en minut för att tänka på de mest mörka och problematiska erfarenheterna och varför det blev som det blev. Den sista minuten skall användas till att tänka över vad man lärt av dagen och vad som är viktigt att ta med till kommande dagar.

Reflexiv kompetens

Den professionella personen måste utveckla en reflexiv kompetens menar (Sommer.2005). Han framhåller vikten av att avprivatisera den personligt upplevda kunskapen. I en starkt föränderlig värld måste kunskaper "läras in och läras av" för det skall kunna användas på ett meningsfullt sätt. Reflexiv kompetens innebär ett ständigt sökande och att man avstår från uni-versell förståelse av såväl teori som praktik och att välja en multi-versell förståelse skriver Sommer.

Han menar också att det blir av allt större betydelse med en bred praktiskt erfaren och systematiskt reflekterad kunskap från vardagslivets många olika kontexter för att den reflekterande praktikern kontinuerligt ska kunna kvalificera sig. Bjurwill (1998) framhåller att reflektion handlar om att utveckla en förmåga till dubbla synsätt och därmed också en förmåga till beredskap för förändringar och en bättre handlingsberedskap

Praktisk reflektion

Emsheimer (2005) har utvidgat reflektionsbegreppet ytterligare i boken med titeln *Den svårfångade reflektionen* där han försöker närma sig metoder och skissar på några utkast till ”praktisk reflektion”

Han påpekar att man inte blir klokare bara av att göra erfarenheter utan att göra något med dem. Han beskriver reflektion som ett slags pussläggande och skriver att *Forumspel* kan jämföras med pussläggande. Forumspelet när det är som bäst representerar reflektion - det handlar om att *Se - tänka - relatera - pröva - resonera*. Forumspelet utvecklar aspektseende

Spelets poäng är inte att finna den ideala lösningen, det finns inget rätt eller fel. Alla tänkbara infallsvinklar är viktiga. Det kan hända att en lösning eller ett infall kan kännas så rätt att alla bitar faller på plats -. Men det handlar om att finna så många lösningar som möjligt. Och att kunna betrakta problemet ur en mängd olika perspektiv så att man börjar ompröva sina gamla tankar och får se sina relationer från ett annat håll - ur en annan människas perspektiv. Man får syn på nya kombinationer Gestaltandet är där med förutsättningen för att se företeelserna ur ett annat perspektiv.

Reflektion och lärande kan också ses som ett slags pussläggande menar Emsheimer. Det handlar om att genom uppmärksamhet och perception koppla samman skeenden och olika delprocesser att relatera, för att därefter bryta isär och nya infallsvinklar blir möjliga. Man måste vara van vid att stå utan förklaringsmodeller och själv arbeta med sitt material. Det handlar om att *Se - förstå - handla och att Lägga märke till*. Spontant lägger man märke till detaljer som motsvarar våra förutfattade meningar, där ett samtal kan synliggöra fenomenet eller situationen. Emsheimer jämför reflektionsprocessen med forskningens grundelement. *Fenomen-Förståelse-Slutsats-Handling*. Det handlar i realiteten om de olika forskningsstegen: Insamling av data - Bearbetning analys - Slutsatser. För att tänkandet skall bli reflektion inte bara spontana idéer är det viktigt att alltid inta minst två eller helst fler positioner och att systematiskt söka och koppla samman olika idéer. Där igenom uppstår nya mönster menar författaren. Han uppmanar oss till att missförstå oss själva, till omtänkande och till perspektivbyte och att ändra utsiktspunkt. Han ställer olika frågor som fördjupar och utvidgar reflektionen. De handlar om *aspektseende* vidare om *delarna i förhållande till helheten* om *tolkning* och om *sorteringsordning*.

Vidare menar han att betraktandet av skillnaden är den mest kraftfulla källan för information vi kan nå. Skillnaden ökar förmågan att se och betrakta de gemensamma dragen. De konkreta råden blir då att: Ta fasta på skillnaden att söka skillnader och att försöka förstå den information skillnaden berättar om. Slutligen att ställa frågor som blottlägger skillnader. Han talar också om att arbeta med abduktion i reflektionsprocessen. Abduktion innebär en pendling mellan induktivt och deduktivt arbete. Induktion innebär att utgå från empiri och generera teori. Deduktion innebär däremot att man utgår från teori som läggs på materialet (datan). Abduktion gör att man genererar en förståelse - en liten teori utifrån sitt material.

Emsheimer(2005) gör en genomgång av olika reflektionsteorier och ställer sig kritisk till att reflektion har likställts med metatänkande där fokus riktas mot tänkandet bakom handlingen och skälen till olika handlingar. Han menar att konsekvensen av metatänkandet blir att fokus flyttas från situationen till tänkandet bakom. Risken är att man förlorar fotfästet skriver författaren. Medan Grimmett (1988), Dewey (1933) och Schön (1983) framhåller situationen som kärnan för reflektionen är andledningslitteraturen är full av metarefleksion menar Emsheimer.

Att återkalla det som skett

Det är viktigt att återkalla det som skett skriver Handal & Lauvås (2000). De beskriver tre faser i reflektionsprocessen. Det handlar först om att hämta fram och granska det som skett, därefter att återuppväcka känslor och att ställa frågorna om, vad som var viktigt, positivt eller negativt i den upplevda praxisen. De positiva känslorna kan användas som en drivkraft i reflektionsprocessen. De negativa får inte vara ett hinder för att synliggöra centrala förhållanden. Den tredje fasen blir det som de kallar *omvärdering av erfarenhet*. Tanken är att till den egna erfarenheten anknyta andra idéer begrepp kunskaper och känslor för att utveckla de kognitiva strukturerna, bygga ut och kanske förändra dem.

Reflektion i lärarutbildningen

Emsheimer (2005) fann i sin forskning att studenterna i stor utsträckning saknar metoder för reflektion. Något som även stöds av studier som utförts vid Högskolan i Borås (Andersson 2002; Eriksson 2001, Kihlström 2006). Han fann att studenter i sin praktikbearbetning oftast stannade på nivån att berätta för varandra istället för att reflektera över sina olika erfarenheter. Studenterna frågade efter hjälp och pedagogisk ledning vid bearbetningen av praktikerfarenheterna. De ställde frågan, vad

betyder det att utveckla sin reflektion och att nå fram till en fördjupning. Ofta söker studenten främst efter likheter för att kunna generalisera. Uppgiften att bearbeta praktikerfarenheter uppfattades som att *omformatera*. Man vet att man skall göra något - men inte HUR det ska gå till. Emsheimer(2005) fann tre nivåer i uppfattningar av innebörden av praktikbearbetning: *Rapportera vad man varit med om - Göra vissa jämförelser - Försöka förstå skillnader och likheter*. Han konstaterar att studenterna saknar metoder för bearbetning och det är inte intressant att bara berätta vad man varit med om.

El-Dib (2002) studerar lärarstudenters praktikrapporter där studenterna i slutet av sin lärarutbildning förväntas ha utvecklat en reflexiv kompetens. Men hon finner att de flesta studenter beskriver sitt forskningsfokus utan att beakta tänkbara orsaker. De är bara ett fåtal studenter som kan problematisera och se fenomenet ur olika aspekter så som sociala, etiska och kulturella. El-Dib framhåller att man under hela utbildningen talat om vikten av reflektion men att man ej givit plats för reflektion som ett innehåll i utbildningen.

Behov av att utveckla den kollektiva reflektionen

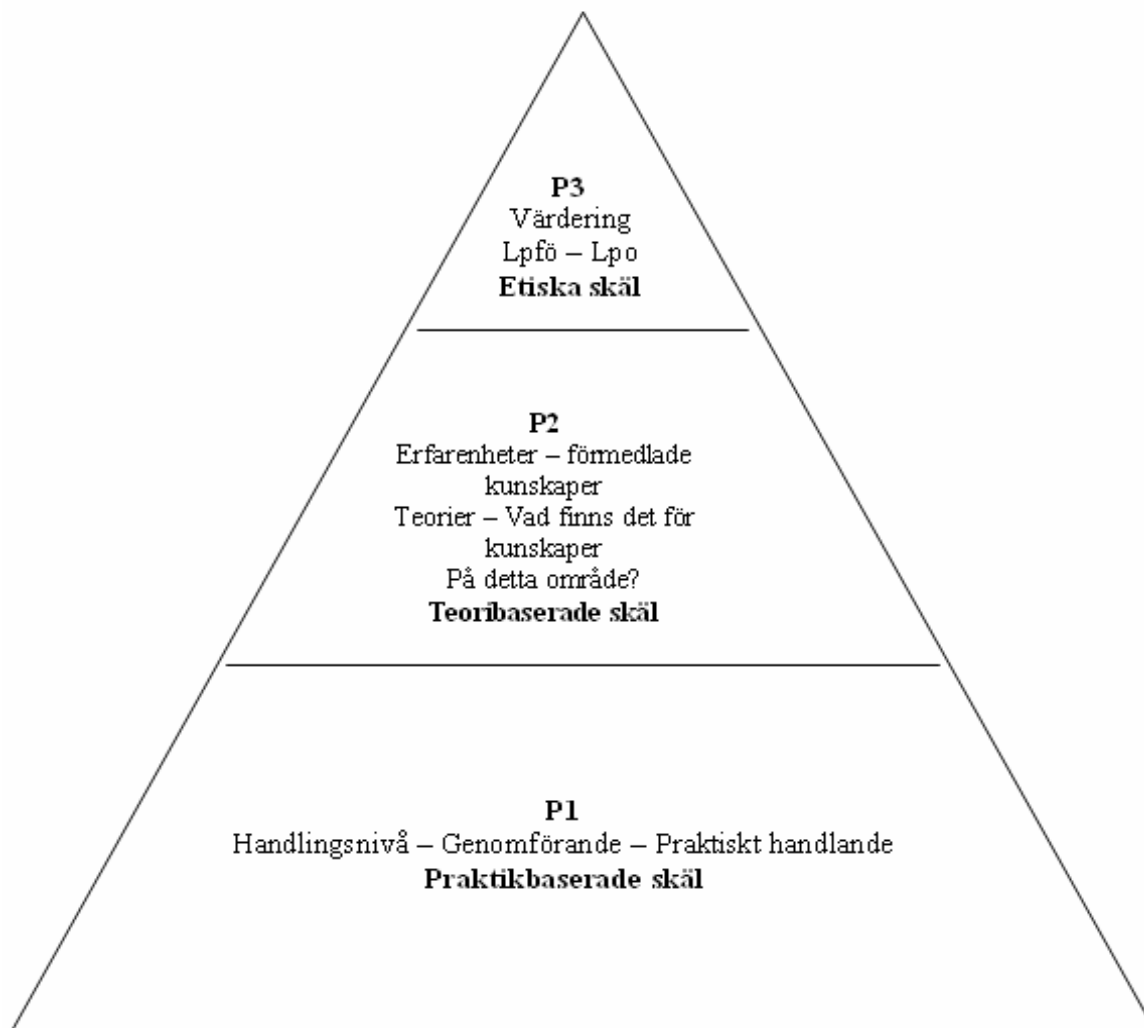
Emsheimer (2005) fann två uppfattningar av begreppet *reflektion* som framkom i lärarstudenters lärande. Reflektion som tyckande - att anlägga egna värderingar och reflektion som att anlägga ett vetenskapligt perspektiv ”objektivitet” resonemangen kan inte påverkas av ett identifierat subjekt. Vem som helst ska kunna föra resonemanget. Emsheimer har också intervjuat lärarutbildare om hur de ser på begreppet reflektion. Han fann att även lärarutbildarna saknade svar på reflektionens innebörd liksom metoder för hur man skulle hjälpa studenterna till en djupare förståelse. Han menar att det finns en parallell mellan studenternas avsaknad av metoder och lärarutbildarnas. Det finns alltså ett behov av att utveckla den kollektiva reflektionen bland lärarutbildarna. Han ställer sig kritisk till att lärarutbildningen ofta arbetar med slutna teorier där ordningen redan är given. Det är inte en bra utgångspunkt för att utveckla kritiskt tänkande och reflektion mena författaren. Han refererar till Dewey som säger: *För att kunna vara förvånad måste man hålla en given förklaring ifrån sig.*

Praxisbegreppet

Handal & Lauvås (1990) diskuterar och definierar begreppet ”praktisk yrkesteori” som handlingsberedskap. Det är i samband med bestämda situationer som yrkesteo-

rin aktualiseras och blir tillgänglig för reflektion och handledning. Den praktiska yrkesteorin utgörs av det vi faktiskt lägger tonvikten vid i det dagliga arbetet - under "handlingstvånget", det är vardagskunskapen och de värderingar och kunskaper vi bär på. Vi har ett föga medvetet förhållande till våra yrkesteorier. Det handlar om vår omedvetna relation till förtroghetskunskapen. Men det är viktigt att ta reda på vad vi faktiskt vet - men som vi inte vet om att vi vet. För många yrken gäller att de praktiska yrkesteorierna utvecklas redan från tidig ålder. Föreställningar omkring yrket, värderingar, erfarenheter och kunskaper är sammanflätade. De minst tillgängliga är de äldsta och knutna till djupa känslomässiga aspekter av oss själva. Praktisk yrkesteori är ett individuellt fenomen men den utvecklas och formas i samspel med vår omgivning.

Författarna ringar in de element som denna praktiska yrkesteori består av och hur de är förbundna med varandra. Det handlar om tre delkomponenter det är personliga erfarenheter, förmedlade kunskaper (teori) och värderingar. Løvile i Handal & Lauvås (2000) illustrerar pedagogens praktik genom en teoretisk modell i tre nivåer som kallas för Praxistriangeln. Nivå ett P1 utgör handlingsnivån. Det är på den nivån läraren befinner sig då hon/han handlar och vid planering av vad som skall göras. P2 nivån är den nivå där man motiverar den pedagogiska handlingen. Man anför beprövad erfarenhet och teoretiska skäl. På P3 nivån analyseras handlingen utifrån etiska skäl. Var det rätt att göra som man gjorde? Författarna använder sig av Lövlies "praxistriangel" och utifrån dennes språkbruk kommer man fram till att praktiska påståenden kan underbyggas av tre typer av skäl och argument så som praktikbaserade, teoribaserade och etiska skäl(Figur 1)



Figur 1 Praxistriangeln. Fri tolkning av Lövile i Handal & Lauvås (2000) Praxistriangeln kan även ses omvänt, där handlingsnivån är det översta och synliga (observationen) och teoretiska och etiska skäl är det underliggande.

Mollberger Hedqvist (2006) både breddar och fördjupar begreppet ”Praxis” hon menar att ”Praxis” är alla mänskliga och sociala verksamheter som inte tar sikte på att framställa en produkt. Vår praxis skapas av våra hållningar där hållning och förhållningssätt kan beskrivas som inarbetade mönster och som vanemässiga former. Att möta och bemästra livets utmaningar är alltså en fråga om vår hållning till livet. Med vårt förhållningssätt till varandra signalerar vi något till varandra, vår praxis är grundläggande etisk. I vår praxis ingår följande mänskliga handlingar som: samtala - dansa - älska - ge omsorg - ge erkännande till andra och att kräva erkännande från andra. Hon menar att vår praxis är något som vi går in i eller ger oss hän till. Värde

ligger inte i en produkt eller ett resultat men i förverkligandet eller fullbordandet av våra handlingar - i processen

En reflekterande praktiker

Rönnerman (1996) använder sig av Lauvås & Handal och praktisk yrkesteori (PYT) då hon formulerar sig omkring att kommunicera yrkespraktiken. För att kunna kommunicera omkring yrkespraktiken måste man använda sig av alla tre nivåerna menar Rönnerman. Praktisk yrkesteori är en generell modell för hur lärarens kunskaper, erfarenheter och värderingar är relaterade till varandra. Lärarens handlingsmotiv kan alltså hänföras till praktikbaserade, teoribaserade och etiska skäl. Det handlar om att besvara frågorna VAD - HUR - VARFÖR.

En reflekterande praktiker försöker klargöra hur hon/han tänker och handlar utifrån de tre nivåerna och låter den inre kommunikationen mellan de tre nivåerna vara intensiv. Rönnerman påpekar att lärare som börjar att fundera över sitt agerande och börjar att intressera sig för att försöka förstå och förklara sina observationer genom andras erfarenheter och genom att nyttja forskningsresultat och genom att klargöra de egna värderingarna och slutligen koppla ihop de tre nivåerna fortlöpande kommer att öka sin professionalitet.

Kommentar

Emsheimer (2005) framhåller vikten av att söka skillnader och olikheter och att i reflektionsarbetet ta in olika perspektiv och att närmast sträva efter att missförstå sig själv. Han skriver inte om att gå tillbaka till sina känslor eller till de egna erfarenheterna. Han jämför reflektionen med forskningsprocessen. Medan Lindgren (2000), Mellberger Hultqvist (2006) Sokrates (i Bjurwill(1998) lyfter samtalet som en kunskapsform och ett sätt att reflektera så presenterar Emsheimer ett spektra av olika sätt över hur reflektionen kan systematiseras. Jag finner också att Dewey (1996) Mellberger Hultqvist (2006), Rönnerman 1996), Handal & Lauvås (2000) och Emsheimer (2005) har det gemensamt att de menar att kärnan för reflektionen måste utgå från en situation. Situationen ses då som liktydigt med en konkret upplevd erfarenhet.

DEN KOLLEKTIVA REFLEKTIONEN

Under denna rubrik vill jag samla olika modeller för den kollektiva reflektionen främst då där syftet är att kollegor delger varandra yrkesmässiga kunskaper och erfarenheter och att lyfta både enskilda och gemensamma praktiska yrkeskunskaper.

En analytisk diskurs

En analytisk diskurs är en arbetsform inom aktionsforskningen (Altrichter m.fl. 1996). Altrichter presenterar en modell för den kollektiva reflektionen. Läraren som vill lyfta en situation för analys skall förse gruppens medlemmar med information (basic) ca 5 min och vara beredd på att svara på frågor som gruppen ställer så omsorgsfullt som möjligt. Det skall vara frågor som berör konkretion, man efterfrågar fler detaljer och exempel men också frågor som berör underliggande teorier och man vill veta orsaken till ett handlande. Vilka förväntningar som fanns. Frågorna kan handla om att få förklaringar av system och organisation. Deltagarna skall undvika att berätta om liknande saker utan uppmärksamheten skall riktas på den specifika frågeställningen enbart. Kritiska kommentarer (inkluderat de som ställs i frågande form) är inte tillåtna. Detta för att undvika att den enskilde kommer i försvarsställning i stället för att börja reflektera. Förslag till lösningar är inte tillåtna. Denna regel är till för att försäkra ett sökande efter ökad förståelse inte för att komma fram till ett givet recept. Här finns stora likheter med de kriterier för *lyssnarkompetens* som beskrivits tidigare⁷

Rundan med ärenden

Normell (2002) utbildare av handledare i skolan beskriver en väl beprövad modell för grupphandledning som hon kallar för *Rundan med ärenden*. Rundan inleds med en runda där alla berättar kort om det som känns mest aktuellt i arbetssituationen och anmäler samtidigt om de har något *ärende* som man vill ha hjälp med. Varje gång brukar två ärenden behandlas, det betyder att några kanske får vänta med sina ärenden till nästa gång. Handledare och grupp väljer ut vilka ärenden som är mest angelägna att behandla. Den som presenterar ett ärende berättar om en aktuell situation och de tankar och idéer som man vill reflektera omkring. Gruppdeltagare och handledare ger tillsammans med berättaren sina synpunkter. Det blir ett gemensamt samtal. Berättaren får sista ordet innan man går vidare till nästa ärende.

⁷ Se under rubriken *Att samtala är att lyssna* sid 4

Notera - Fundera - Sammanfatta - Reflektera - Notera

Inom projektet *Yrkesdagbok - Mentorskap - Reflektion* har en modell för reflektion i grupp vuxit fram. Denna arbetsgång för praktisk reflektion har sin utgångspunkt i Davidssons och Boglinds *Text och tanke*⁸ samt Emsheimers *Kollektiv sorteringsövning*.⁹ En text läses upp. Det kan vara ett utdrag från yrkesdagboken eller en artikel. Det viktiga är att innehållet är en angelägen fråga att reflektera över för den blivande läraren. Deltagarna noterar vissa nyckelord utifrån texten. Därefter funderar man och punktar ner en sammanfattning av de tankar som kom upp. Nästa steg är att var och en berättar för gruppen vad man skrivit. Detta skrivs upp på ett blädderblock/tavla. Deltagarna ställer frågor till varandra för att förstå bättre och för att reda ut oklarheter. Slutligen återvänder var och en till sin yrkesdagbok/sina noteringar och skriver ner nya infallsvinklar och frågeställningar som samtalen i mentorsgruppen gett. Här kan man tala om att man formulerar sin nuvarande förståelse för texten. Helt kortfattat kan denna modell beskrivas på följande sätt: *Notera - Fundera - Sammanfatta - Samtala - Reflektera - Notera*.

Aktionslärgrupper och att formulera den nuvarande förståelsen och reflektionen

Kännetecknande för aktionslärande är lärgruppen¹⁰. En lärgrupp arbetar med verkliga problem och alla engageras av genom att reflektera över de erfarenheter och dilemman som presenteras. Aktionslärande innebär att man utmanar sina mentala modeller och det innebär att man behöver nya perspektiv och stöd och hjälp för att förstå. Utmärkande för aktionslärandet är att deltagaren fortlöpande formulerar den nuvarande förståelsen (MNF)¹¹ av sitt lärofokus och den egna reflektion och hur man vill gå vidare. Lärgruppen sammanfattar då och då vart man har kommit i sitt samtal genom att formulera den nuvarande förståelsen.

Lärgruppen samtalar om och bestämmer sig för vissa grundregler för det lärande samtalet. På mötena beskriver varje deltagare sitt problem, dilemma så noggrant som möjligt där fokus är på den deltagare som just har presenterat sitt lärofokus.

⁸ Se *Att skriva yrkesdagbok* sid. 15

⁹ Vilken presenteras i avsnittet *metod och reflektion* Emsheimer (2005)

¹⁰ Refererat från utbildningsmaterial *Kännetecknen för Aktionslärgrupper* Centrum för Aktionslärande i Sverige Bergstrand & Ferm (2004)

¹¹ MNF: Min nuvarande förståelse

Alla deltagare försöker förstå ”presentatörens” situation, man dömer inte efter egna erfarenheter utan alla deltagare ställer hjälpande och tydliggörande frågor. Denna metodik kallas med ett symbolspråk att man ”skalar lök” d.v.s. man går från det yttre till det inre eller det underliggande. Deltagarna i lärgruppen kommenterar, frågar och är aktiva. Det innebär att man hjälper varandra med att ”lära för att lösa och lösa för att lära”. Den deltagare som just då har ett problem lyssnar noga, överväger alla frågor och ger återkopplingar på sitt tänkande. ”Man tänker tillsammans.” Lärgruppens arbete utmärks av följande intentioner.

Deltagaren tar ansvar för det egna lärandet - samarbetar i varandras lärande men tar inte över ansvaret - talar om då något är svårt att förstå - accepterar folk som de är - håller på sekretessen. Gemensamma lärdomar delar man med andra deltagare. Man är ärlig och öppen samtidigt som man är respektfull och igenkännande gentemot andra och deras känslor.

Försäkras sig om att alla har en rimlig andel av samtalstiden för egna dilemman. Man låtsas inte att saker inte är vad de ser ut att vara - tala för sig själv och undviker att generalisera - accepterar att man har rätt att avstå från att svara på någon fråga om man så vill.

Problembaserat lärande

Mycket av PBLs lärfilosofi finns som ett underliggande antagande och som ett uttryck för den kunskapssyn som tar sitt uttryck i att studenterna inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås organiseras i studiegrupper. Kanske kan något av PBLs lärfilosofi vara till inspiration för reflekterande samtal i grupp. Problembaserat lärande utmärks av att det är verklighetsanknutna situationer som utgör utgångspunkt för studier och problembearbetningen är en bas för lärandet. Vidare utmärks PBL av självstyrt lärande, det centrala är den studerandes egna aktiviteter och eget ansvar för sitt lärande. Problembaserat lärande bygger på arbete i grupp. Målet är att den studerande skall känna igen sig i den professionella verkligheten som utbildningen syftar till.

Arbetet i gruppen är den grundläggande arbetsformen. Gruppen består av fem till sju studerande och en handledare. Handledarens roll är att underlätta, stödja och stimulera samarbetet i gruppen. Arbetet i gruppen är strukturerat och följer en modell ”De sju stegen” där steg ett handlar om att klargöra termer och begrepp som inte är lättbegripliga.

Steg två innebär att definiera problemet/delproblemet och att ställa frågan: Vilka fenomen eller företeelser vill gruppen belysa? I steg tre skall en inventering ske av gruppens uppfattningar och idéer kring problemet. Här skall man börja bearbeta ett problem eller problemen om det är flera. *Brainstorming* (5-10 min per problem) Man noterar alla förslag, idéer och associationer, som finns i gruppen, utan att kräva förklaringar eller kritisk granskning. Därefter systematiseras inventeringen man granskar de förslag som kommit fram. Därefter tar man fram samband, kategoriserar, värderar och sorterar man bort det som förefaller irrelevant. Nästa steg blir att formulera inlärningsmål och att avgränsa sådant som är oklart m.m. Nu formuleras frågor och inlärningsbehov som kommer fram vid analysen.

Steg sex innebär att kunskap ska inhämtas i relation till inlärningsbehoven. Varje gruppmedlem bör därför göra klart för sig vilken kunskap han/hon skall skaffa sig och på vilket sätt det skall ske. Man kan arbeta individuellt eller i grupp.

På det sista steget ska man syntetisera den nyförvärvade kunskapen som skall sedan granskas i gruppen och diskuteras i förhållande till problemet. Kunskapen skall ge förutsättningar för fördjupad belysning av problemet och eventuellt besvara ställda frågor s51 K. Kjellgren mfl 1993)

Den gemensamma bearbetningen i gruppen gör att varje student blir medveten om sina förkunskaper, förväntningar och värderingar skriver författarna. Den som lär måste själv vara aktiv och bearbeta sina kunskaper för att lärande skall ske. Den studerande måste göra kunskapsmassan till sin och få träning i att formulera nyvunna kunskaper med egna ord samtidigt som man får respons av andra studerande och från handledaren. Författarna påpekar att det tar tid att tillägna sig en metod att systematiskt bearbeta och lösa problem. För att underlätta arbetet i gruppen är det bra att utforma ett kontrakt om hur gruppen skall fungera tillsammans.

Kommentar

Jag finner många likheter i de olika modellerna för reflektion i grupp. Genomgående handlar det om att lyfta en berättelse från den yrkesmässiga vardagen som lärare eller från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) för lärarstudenten. Det kan också handla om en situation från den litteratur man läst. I gruppen kan kollegor eller medstudenter ge och få respons och hjälp med att analysera och reflektera över situationen eller handlingen.

SLUTSATSER

Rubriken på denna rapport är *Reflektion som ett verktyg i lärarutbildningen*. För att ett verktyg verkligen skall underlätta yrkesutövandet måste det prövas om och om igen för att yrkesutövaren skall få det rätta handlaget och finna sitt speciella sätt att greppa och använda verktyget. Denna övning och träning skall naturligtvis ske under utbildningen. Det hjälper inte att det finns bruksanvisningar och manualer och att lärarna visar på och talar om verktygen i en kort information. Om inte lärlingen får öva och pröva så kommer det i detta fall att vara stor brist på lärare med reflexiv kompetens ute i våra skolor och förskolor. Kihlström (2006) konstaterar att skrivandet och reflektionen fodrar både **tid och respons och träning**. Jag vill här diskutera dessa tre kriterier och ställer följande frågor.

På vilket sätt kan vi i lärarutbildningen få/ge tid för samtal och reflektion?

På vilket sätt kan vi säkerställa möjlighet att ge och få respons?

På vilket sätt kan reflektion tränas under utbildningen?

På vilket sätt kan lärarutbildningen få/ge tid för samtal och reflektion?

Yrkesdagboken, mentorn och mentorsgruppsträffar och studiegrupper är det pedagogiska och organisatoriska uttrycket för att möta detta behov av tid för samtal och reflektion. Ett sätt att ge ytterligare tid och utrymme för reflektion och skrivande är att man i samtliga kurser använder sig av reflektionsövningar och yrkesdagboken som en arbetsform. En föreläsare som lyfter och ger respons på studenternas reflektioner gör det meningsfullt att samtala, reflektera och att skriva. Det är när vi reflekterar tillsammans som insikterna kommer.

På vilket sätt kan vi säkerställa möjlighet att ge och få respons?

Många av projektets mentorer uttrycker att de vill främst vara ett "Bollplank" för studenterna. Det är viktigt att studenterna får lov att testa sina idéer och frågor och får utmaningar och respons utan att bli bedömda. Att som student träffa sin mentor och sina medstudenter tre gånger per termin är värdefullt men kanske inte tillräckligt. Jag finner ett stort behov hos alla de lärare jag har mött både i arbetslivet och privat av att få samtala med någon som förstår och som delar samma diskurs i detta

fall ”att vara lärare” Att vara lärare är komplext och man använder sig hela tiden av sin egen person. Kanske är det förklaringen på fenomenet att lärare som träffas i alla sammanhang bara ”pratar jobb”. Kan studenterna vara varandras bollplank? Samtal bidrar till att människor lär känna sig själva och andra och därigenom utvecklas förmågan att skapa trygga och stabila relationer. Förhoppningsvis bildas det informella samtalsgrupper där våra studenter fortlöpande ser till att behovet av samtal och av att få respons uppfylls. Det är kanske här som skrivandet kommer in. Tänk om man kunde inspirera studenterna att då och då notera vad dessa informella samtal ger. Det är samtalet mellan studiekamrater vid lunchen, i bilen eller på tåget på väg till högskolan. Hur ser min nuvarande förståelse av hela utbildningens tema ATT VARA LÄRARE ut just nu? En möjlighet är också att också låta studenterna ge varandra respons via en webbaserad lärplattform. Att delta i en diskussion på nätet kan vara ett kriterium för godkänt i den aktuella kursen.

På vilket sätt kan reflektion tränas?

Det har visat sig att det är främst under VFU som studenter skriver i yrkesdagboken. Det händer så mycket och då uppstår ett behov att genom skrivandet samtala med sig själv. För att gå vidare i reflektionsprocessen och undersöka sina erfarenheter krävs en berättelse som kommer ur handlingen - görandet i yrkesutövandet. Berättandet tar med sig handlingen till tanken. Mollberger Hultqvist (2006) Handal & Lauvås (2000) och Rönnerman (1998) m.fl. menar att det är viktigt återvända till handlingen och genom berättelsen kan handlingen förbindas med tanken. Med andra ord vi reflekterar över handlingen och har möjlighet att ompröva den. Det vill säga att vi är öppna för våra erfarenheter och att någon mottar vår berättelse och ger oss respons

Reflektion gör sig icke självt. Det räcker inte med att samtala eller skriva. Det är viktigt hur man samtalar och skriver. Här kan vi ta hjälp av de olika reflektionsmodellerna som här finns beskrivna. Då jag i en tidigare rapport undersökte olika reflektionsmodeller fann jag ett gemensamt mönster, olika steg i reflektionsarbetet som kan sammanfattas med orden *Handling - Tanke - Känsla*. Att följa dessa steg kan ses som krävande och mödosamt och tar tid. Men det kan vara ett av flera sätt att tillägna sig både ett professionellt och ett vetenskapligt förhållningssätt till läraryrket.

Referenser

- Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok?* En enkät studie av lärarstudenters erfarenheter och upplevelser av ”yrkesdagboken” Rapport från institutionen för pedagogik Nr 17: 2002
- Alexandersson, M. (1997). I spänningsfältet mellan vision och vardag *Pedagogiskt magasin* 1997 nr1.s. 24-27
- Altrichter, H., Poch, P., & Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work - An introduction to the methods of action research* London and New York Routledge
- Bengtsson, J. (1996). Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrke och lärarutbildning I Brusling, C & Strömquist, G (red) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens Praktik* Lund; Studentlitteratur
- Dahle, L.O., & Forsberg, P. (1993). Vilka arbetsformer används? I Kjellgren, K. & Ahlner, J. m,fl (red) *Problembaserad inläring* Lund: Studentlitteratur, s.48-59
- Davidsson, B., & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok - En möjlighet för den reflekterande pedagogen* Borås: Högskolan i Borås. Skrift från Institutionen för pedagogik 5 :2000
- Dewey, J. (1996). En analys av det reflekterande handlandet. I Brusling, G., & Strömquist, G. (red) *Reflektion och praktik i läraryrket* Lund : Studentlitteratur, s.13-25
- El-Dib, M. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool *Teaching and teacher education* 23
- Emsheimer, P. (2005). Metod och reflektion I Emsheimer, P, Hansson, H & Koppfeldt, T. *Den svårfångade reflektionen* Lund; Studentlitteratur, (s179-193).

- Eriksson, A. (2000). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv- En studie av blivande lärares dagboksskrivande under yrkeslärande*. D-uppsats inom fördjupningskurs 2 i pedagogik Institutionen för pedagogik och didaktik Göteborgs Universitet
- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *På egna villkor - En strategi för handledning* Lund; Studentlitteratur
- Lindgren, U. (2000). En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige *Innebörd, utformning och effekter*. Didactica Umensis nr 3 Rapporter från institutionen för samhällsvetenskapliga ämnen.Umeå Universitets tryckeri
- Mollberger - Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse- Hur utvecklas yrkeskunandegenom samtal?* Göteborg HLS förlag
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid - om grupphandledning och relationer i skolan* Lund Studentlitteratur
- Persson, S. (2005). *Min syn på och erfarenheter av mentorskap*. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 2005
- Rönnerman , K. (1996) *Möjligheter för reflekterat lärande - ett projekt i samarbetemellan forskare och lärare* Pedagogiska rapporter från Pedagogiska institutionen , Umeå universitet.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologiska fasetter* Liber

Rapporter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B., Hägglund, S., & Kihlström, S. (1997/1999). *Projektet "Lära till lärare"*. *Projektbeskrivning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 1999.
2. Davidsson, B., Eriksson, A., Strömberg, M., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Två blivande lärares reflektioner över mötet med lärarutbildningen*.
Projektet "Lära till lärare".
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 2, 1999.
3. Strömberg, M. (1999). *"Det finns gyllene dagar och stunder i lärarens arbete och det är dom som gör att man knogar på."* *Åtta lärares upplevelse av tillfredsställelse i arbetet.* *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 3, 1999.
4. Eriksson, A., Davidsson, B., & Hägglund, S. (1999). *Iakttä – handla – reflektera. Blivande förskollärare om yrkeslärande före och efter verksamhetsförlagd utbildning*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 4, 1999.
5. Davidsson, B., Dovemark, M., & Hägglund, S. (1999). *Vem blir lärare och varför? Utgångspunkter för en studie med fokus på lärarstudenters sociokulturella bakgrund och dess betydelse för högskolestudier och yrkesval*. *Projektet "Lära till lärare"*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 5, 1999.
6. Kärrby, G. (2000). *Svensk förskola – Pedagogisk kvalitet med socialpolitiska rötter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 6, 2000.

7. Szklarski, A. (2000). *Konfliktupplevelsens väsen. En empirisk-fenomenologisk studie bland ungdomar i två länder.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 7, 2000.
8. Davidsson, B. (2000). *Samling – en symbol för integration mellan förskola och grundskola?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 8, 2000.
9. Oudhuis, M. (2000). *Gunvors-projektet – En utvärdering av ett samarbetsprojekt mellan Gunnareds sjukhem, SAFs regionkontor och Volvo Lastvagnar.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 9, 2000.
10. Riestola, P. (2000). *Växtkraft Mål 4 – för långsiktig målmedvetenhet?*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 10, 2000.
11. Strömberg, M. (2001). *Från yrkesmotiv till yrkesmotivation. Blivande lärares yrkesvalsmotiv som grund för socialisation in i yrket.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 11, 2001.
12. Eriksson, A. (2001). *Yrkeslärande ur ett dagboksperspektiv. En studie av blivande lärares dagboksskrivande och yrkeslärande under praktiken.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 12, 2001.
13. Holm, A-S. (2001). *Vem söker sig till lärarutbildningen och varför? – en studie av blivande förskollärare och grundskollärare vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 13, 2001.
14. Holm, A-S. (2001). *Blivande förskollärares och grundskollärares syn på den integrerade lärarutbildningen vid Högskolan i Borås.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 14, 2001.

15. Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser - skilda tolkningsintentioner.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 15, 2002.
16. Fransson, A. (2002). *Nya villkor för lärandet i den högre utbildningen - om utmaningar för högskolans pedagogik.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 16, 2002.
17. Andersson, E. (2002). *Varför skriva yrkesdagbok!*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 17, 2002.
1. Björkdahl Ordell, S. (2003). *Räkna med textil.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2003.
1. Björkdahl Ordell, S., & Kärrby, G. (2006). *Slöjdcirkus att iscensätta ett estetiskt lärande.*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2006.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Centrum för arbetsvetenskap

1. Oudhuis, M. (2003) *AiS - Arbetsvetenskap i Sjuhärad. Nätverk för forskning och utveckling av arbete i Sjuhärad*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Lära till lärare

1. Eriksson, A. (2003). *Samhällsuppdraget, yrkesutövandet och vetenskapliggörandet*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2003.
2. Davidsson, B., Holm, A-S., Reis, M., Kärrby, G., & Hägglund, S. (2003) *Barn i integrerade skolverksamheter*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2003.
3. Strömberg, M. (2003). *Föreställningar om integration av pedagogiska traditioner inom en lärarutbildning*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2003.
1. Davidsson, B. (2004). *Fysiska och sociala villkor i integrerade klassrum. Beskrivning av ett forskningsprojekt*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2004.
1. Thörner, A. (2007). *Att vara sex år och gå i förskoleklass*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Rapport nr 1, 2007.

Projektrapporter från Institutionen för pedagogik

Yrkesdagbok – mentorskap - reflektion

1. Kihlström, S., Andersson, E., Davidsson, B., & Arvidsson, I. (2006) *Yrkesdagbok – reflektion – mentorskap. Tre redskap i lärarutbildningen*. (Projektbeskrivning)
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2006.
2. Arvidsson, I. (2006) *Utvärdering av mentorsgruppsverksamheten inom lärarutbildningen vid Högskolan i Borås*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 2, 2006.
3. Kihlström, S. (2006) *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenters perspektiv*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 3, 2006.
1. Andersson, E. (2007) *Reflektion gör sig icke självt*
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Projektrapport nr 1, 2007.

Rapporter från Pedagogiskt centrum

1. Lönn, A. (1999). *Pedagogisk handledning vid högskola. En studie av pedagogisk handledning vid Sektionen för Väg- och Vattenbyggnad Chalmers Tekniska Högskola.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 1, 1999.
2. Lönn, A. (2000). *Vad förväntas av/väntar handledare och studenter? En enkätstudie om handledares och studenters förväntningar på varandra inför examensarbetet, om deras förväntningar uppfyllts, samt deras beskrivningar av handledningens förlopp.*
Högskolan i Borås, Pedagogiskt centrum.
Rapport nr 2, 2000.

Från och med 2001-01-01 övergår Pedagogiskt centrum till en egen enhet: Centrum för lärande och undervisning.

Skrifter från Institutionen för pedagogik

1. Davidsson, B. (1999). *"Vi vill mer än vi ibland klarar."* Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 1, 1999.
2. Eriksson, A., & Haverlind, A. (2000). *"Dä kommer luft inne mä"*. En etnografisk studie av förskolebarns lärande inom naturvetenskap, miljö och teknik. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 2, 2000.
3. Jenslöv, T. (2000). *Hur arbetar förskollärare med bråkiga barn?* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 3, 2000.
4. Karlsson, H., & Wademyr, P. (2000). *Lära för livet. Förskollärares uppfattningar om barns lärande.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 4, 2000.
5. Holm, A-S. (2000). *Hobergskolan. Beskrivning och utvärdering av ett skolprojekt i Vårgårda kommun.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 5, 2000.
6. Davidsson, B., & Boglind, A. (2000). *Att skriva yrkesdagbok. En möjlighet för den reflekterande pedagogen.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 6, 2000.
7. Davidsson, B. (2002). *Föreställning om kön som idé, innehåll och arbetsformer i förskolans och skolans läroplaner 1980 – 1998.* Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik. Skrift nr 7, 2002.

8. Lategan, S. (2002). *Three Dimensions of Professional Development - A Qualitative Study of Professional Development among Distance Educators*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 8, 2002.
9. Lategan, S. (2002). *Mentoring in Swedish Teacher Education*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 9, 2002.
10. Lategan, S. (2002). *Reflections on Activity*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 10, 2002.
11. Flobrant, D. (2002). *Skolelevs arbetsmiljö sett ur ett hälsoperspektiv*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 11, 2002.
1. Bartomeus, G. (2003). *The role of cognitive styles in e-learning: A discussion of literatur*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2003.
1. Boglind, A., Persson, E., Tholin, J., Sjöholm, E., & Ferlin, M. (2004). *Tankar kring ämnesdidaktikens mål, mening och metaforer*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2004.
1. Persson, S. (2005). *Min syn på och erfarenheter av mentorskap*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2005.
1. Hulthén, U. (2006). *Lässtuga. Beskrivning av ett utvecklingsarbete*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 1, 2006.

2. Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S., Davidsson, B., Dovemark, M., Eriksson, A., Holm, A-S., Jonsson, A-C., Karlsson, R., Kihlström, S., & Malmqvist, J. (2006). *Lära till lärare*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 2, 2006.
3. Andersson, E. & Larsson, I. (2006). *Mentorshandbok*.
Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
Skrift nr 3, 2006.

Skrifter om skolutveckling

1. Dovemark, M., Sörensson, K., & Appelqvist, R. (1999). *Den framtida lärarrollen – Flexibel organisation och arbetsformer. Ett arbetslagsutvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 1999.
2. Hermansson Adler, M., & Larsson, P. (1999). *Piloter för lokal skolutveckling. Ett projekt till stöd för kompetensutveckling av skolans personal*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 1999.
3. Lönn, A. (1999). *Uppföljning, utvärdering, kvalitetssäkring. Rapport om ett utvecklingsprojekt.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 3, 1999.
4. Brorman, A. (1999). *Möjligheternas möte? Rapport om ett utvecklingsprojekt. En förändrad lärarroll – arbetslagets praktiska vardagsarbete med fokus på barns läs- och skrivutveckling och tematisk undervisning.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 4, 1999.
1. Swärdh, C. (2004). *Effektutvärdering av Specialpedagogisk kompetensutveckling i Borås Stad.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2004.
2. Brorman, A. (2004). *Aktionslärande.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 2, 2004.
1. Heikkilä, B. (2005). *Jag trodde inte att det var så mycket runt omkring. En studie om nya lärares arbetsituation.*
Högskolan i Borås, Centrum för skolutveckling.
Skrift nr 1, 2005.